

日本の伝統文化を重んじた中学校道德教育の実践的研究

坂 倉 裕 治・村 山 隆 弘
辻 和 希・吉 野 敦

はじめに

2015年3月に文部科学省が告示した「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」および「学習指導要領」の一部改正によって、従来の「道德の時間」は、小学校では2018年度より、中学校では2019年度より、「特別の教科 道德」（以下、「道德科」と略記）に転換・移行することとなった。必ずしも唯一無二の解答には収斂しない、今日の道德的課題と真摯に向き合い、多様な価値観にもとづいたさまざまな意見に広く耳を傾け、多角的に「考え」、「議論する道德」の理念が強く掲げられたことは注目に値する。広い視野に立って、具体的かつ主体的に「考え」、「議論する」ことを可能に示るのは、どのような「問い」、教材、指導であろうか。本稿では、これからの道德教育が正面から対峙することになるであろう課題について理解を深めるとともに、その可能性を展望しながら、教育現場の参考に供すべく、具体的な実践案を例示しようと試みる。

1. 道德科設置までの経緯

具体的な実践案を提示するのに先立って、まず、第二次世界大戦以降のわが国の道德教育の歴史的展開を、ごく簡単に振り返っておこう。アメリカ合衆国の占領下で再編された学校教育においては、固有の時間を設けずに、学校の教育活動全体を通して道德教育を行う、後に全面主義と呼ばれることになる実践が行われていた。その際、その中心的役割を期待されたのは、「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」の育成をめざす社会科であった⁽¹⁾。しかし高まる道德教育拡充の要求を背景にして⁽²⁾、1950年代半ば以降、道德教育に固有の時間の設置が文部省の主導で模索され、1958年3月、文部省は「小学校「道德」実施要項」、「中学校「道德」実施要項」を通達し、同年4月より教科の時間とは区別される道德固有の学習時間が「特設」されることとなった。同年に発表された「小学校学習指導要領」第一章総則では、各教科、特別教育活動、学校行事とならんで、特設された道德の4つの領域から、教育課程が構成されると記された。道德の時間の特設は、わが国の戦後道德教育史における大きな転換点である⁽³⁾。

道德の時間の特設に前後して、道德固有の学習時間を設けるべきだとする特設主義の立場に立つ人々と、特別の時間を設けるべきではないとする人々との間で、激しい論争がたたかわされた⁽⁴⁾。

主に文部省関係者を中心とする特設推進派の人々には、哲学的観点から論陣を張る天野貞祐や稲富栄次郎、方法論的観点から特設道德を支持する勝部真長らがいた。この立場からは、従来の道德教育では道德的指針が欠けているため、「新しい道德教育」によってそれを示す必要がある（天野）とか、道德的知識の直接教授は道德教育の方法論上必要なものである（勝部）と主張された⁽⁵⁾。

これに対して、日本教職員組合および日本教育学会の関係者を担い手として、道德の時間の特設に対する激しい反対運動が巻き起こった。日本教育学会は1957年、特設道德の問題点を明らかにするべく、「道德教育に関する問題点（草案）」を発表している。『日教組教育新聞』にはその要点が8項目にまとめられている。例えば、政府が道德教育を方向づけることは「教育の中立性」を脅かすのではないか、上から押しつける道德教育であり、戦前の道德教育に回帰するものではないか、内容が国家主義的な論理によるものだったり、抽象的な徳目主義になる恐れがあるのではないかと⁽⁶⁾といった疑念が示された。押谷が指摘するように、反対意見には教育論上の批判も含まれるものの、全体としては政治的観点からの批判が多い⁽⁷⁾。本稿では政治的議論には立ち入らず、あくまで教育論上のことがらに限って、特設道德の利点がどのように考えられていたのかを確認するにとどめる。

道德の時間の特設にはどのような教育論上の利点があったのだろうか。性急な批判によっては見落とされることもあるけれども、道德の時間の特設の前提として、道德教育を「学校教育の全体を通じて行うという方針は変更しない」ことが明言されていたのである⁽⁸⁾。したがって「特設」の意味については、慎重に理解する必要がある。文部省資料によれば、特設道德の意義は、学校のエデュケーション全体が道德教育の場であることを基本として、そのうえで「他の教育活動における道德指導と密接な関連を保ちながら、これを補充し、深化し、または統合」すること⁽⁹⁾、さらに「計画的・組織的に」道德教育を行うことができること、また生活指導では実現できなかった「道德の内面化・主体化」が期待できることにある⁽¹⁰⁾。特設道德の利点に対するこうした理解は、「要」としての道德の時間の位置付けの明確化を経て⁽¹¹⁾、今日の道德科の設置に至るまで基本的に変わってはいない。

しかし、時代とともに、わが国の道德教育が新たな課題に直面したことも見逃せない。すなわち、いじめの社会問題化、青少年によるSNS利用の一般化、「家庭の教育力」の低下といった社会状況の変化があり、また道德の時間に内在的な問題としては、学校や教員によって教育力に格差があること⁽¹²⁾、読み物偏重の授業になりやすいこと⁽¹³⁾、道德の時間に別の活動を行うなどの「形骸化」⁽¹⁴⁾の傾向などが指摘されている。こうした課題を背景にして、今回の道德科の設置が決定されたのである。

今回改正された学習指導要領の解説篇の記述をてがかりにして、その特徴をおさえておこう。これまでの「道德の時間」について、積極的に道德教育に取り組んできた学校がある一方で、「例えば、歴史的経緯に影響され、いまだに道德教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があること」⁽¹⁵⁾などの問題点が指摘されてきた。これをふまえて、今回は主に次の点が改定されている。(1) 文部科学省検定済教科書、評価の導入。(2) 心身発達の観点からの指導・学習内容のいっそうの体系化。(3) いじめ問題に関する内容の充実。(4) 問題解決的な学習を取り入れ、道德的な課題について

みずから主体的に「考える道徳」、「議論する道徳」への転換。

さらに、新旧の学習指導要領を比較検討しながら、今回の改定の特徴を探ってみよう。「考える道徳」、「議論する道徳」という観点からは、第一につきのような文言の追加が注目される。法やきまりの「よりよい在り方について考え」（第2B）、「将来の生き方について考えを深め」（第2C）、「自らを振り返って〔成長を実感〕」（第3、1-（3））など、反省や思考に関わる言葉である。ここから、道徳的問題への生徒の知的、反省的な取り組みが重視されていることが伺える。

第二に、その際には、生徒同士が議論を深め合うことが不可欠だという認識も、今回の改定の特徴である。それによって、生徒たちが多様な価値観へと開かれることが期待されている。いいかえれば、生徒が多様な感じ方や考え方に触れつつみずからを反省するためには、自分の考えを深めるだけでなく「判断し、表現する力などを育む」ことが必要だと理解されているのである。そのためには、「自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動」の充実が必要である（第3、2-（4））。ここでは、学習者たちが共有された問題意識のもとで協力しながら議論するという、問題解決の学習の考え方がふまえられている。なおその際、「多様な見方や考え方でできる事柄について、特定の見方や偏った指導を行うことのないようにする」ことが強調されていることも、留意する必要があるだろう（第2、2-（7）、第2、3-（2）ウ）。

以上に加えて、新たに「進んで」という言葉が何度も登場することが注目される。たとえば、家族や多くの人々の善意に「進んで応え、人間愛の精神を深める」（第2B）、法やきまりを「進んで守る」（第2C）、郷土の伝統と文化を大切に「進んで郷土の発展に努める」（同上）、「進んで自然の愛護に努める」（同上）などである。ここから、主体的、積極的態度を涵養することが道徳科には期待されていることが読み取れよう。

2. 日本の伝統文化を尊重する道徳科の授業実施案

改定された学習指導要領では、中学校道徳科の内容として、A主として自分自身に関すること（自主、自律、責任／節度、節制／向上心、個性の伸長／希望と勇気、克己と強い意志／真理の探求、創造）、B主として人との関わりに関すること（思いやり、感謝／礼儀／友情、信頼／相互理解、寛容）、C主として集団や社会との関わりに関すること（遵法精神、公德心／公正、公平、社会正義／社会参画、公共の精神／勤労、家族愛、家庭生活の充実／よりよい学校生活、集団生活の充実／郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度／わが国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度／国際理解、国際貢献）、D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること（生命の尊さ／自然愛護／感動、畏敬の念、よりよく生きる喜び）といった項目が列記されている。いずれの項目についても、主体的に考え、議論を通じて多様な価値観へと思考を開く知的な学習を実現するためには、周到な準備が必要となろう。本稿では、特に「わが国の伝統と文化の尊重」に関わる教材を選んで、社会科地理領域における学習成果、社会科見学の体験をも結びつけながら、関連資料をてがかりに、「考え」、「議論する」道徳科授業について、ひとつの実践例を示してみたい。

A 授業の背景となる既習事項：東北の農業

本稿で提示する道徳科授業は、中学校第2学年社会科（地理分野）での学習成果と科目横断的に連動させることで、その効果が増すと考えられる。2012年度から完全実施となった学習指導要領によって、中学校社会科の地理分野は大幅に改定された。特に、世界と日本の各地域の地誌について、いわゆる「ゆとり教育」の時代に削除された学習内容が大幅に復活した。単に分量が増えただけではなく、日本のさまざまな地域の特徴的な地理的事象を、自然環境、歴史的背景、ほかの地域の事象と比較し、関連づけながら、「動態地誌的に」扱うこととされた点は、大きな変更であったと評価できる。ここでは、まず、既習事項を積極的に活用しながら、課題となっている学習を多面的、多角的に深めていく学習が重視されている点に注目しておきたい。

さらに、社会科の学習指導要領解説では、「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」と記されている。ここにいう「我が国の国土と歴史に対する理解と愛情」に関しては、「広い視野に立って我が国の国土や歴史に対する理解を深めさせた上ではぐくまれるものであり、偏った理解の上に立つものではない」と指導上の留意点が示されている。

道徳科の学習指導要領においても、ほぼ対応する以下のような学習内容が列記されている⁽¹⁶⁾。「郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、郷土の発展に努めること」、「優れた文化の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに、日本人としての自覚をもって国を愛し、国家及び社会の形成者として、その発展に努めること」、「世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること」。このように、今回とりあげる道徳科の学習内容と、社会科地理領域の学習内容は、極めて親和性が高い。

以上をふまえ、科目横断的な道徳授業計画を立案するために活用するのは、単元「世界と日本の産業」の中に置かれた小単元「世界の中の日本の農業」での学習である。そこでは青森県を含む東北地方において、日本の農業の特色の一つとされる農業の多角化（稲作とりんご生産）について学ぶことになっている。自然的条件や社会的条件を生かした農業経営を手がかりとして、厳しい自然環境の中で生活を築いてきた人々の知恵や努力について理解することがめざされている。

東北地方の地理的特徴として、本州の中で最も高緯度に位置し、気温が低いこと、南北の長さが約500kmあり、北と南では一年の平均気温が3℃から4℃違うこと、中央を走る奥羽山脈を境に分けられた西の日本海側と東の太平洋側では気候が大きく異なることなどを、生徒は学ぶことになっている。日本海側は、夏は晴天が多く気温も比較的高いとはいえ、冬は北西の季節風と対馬海流の影響で雪が多く降る地帯である。太平洋側は冬の積雪量が少なく晴天が多いものの、夏は寒流の親潮（千島海流）の影響で冷夏になることもある。このような厳しい自然環境（冷害、積雪）をのりこえるために、さまざまな工夫（品種改良）がこらされて稲作など農業が発展したこと、稲作と密接に結びつい

た祭り（豊作の祈願、収穫への感謝）の伝統が、今日でも各地にしっかりと残っていること、冬の農閑期の副業として地元の材料を活用した伝統工芸が発展してきたことなどを生徒は学ぶことになっている。総じて、厳しい自然にむきあいながら、ひたむきに努力して生活してきた東北の人々の智恵と忍耐を学ぶのである。かつての日本人の謙虚さ、智恵を再確認するのに格好の教材といえよう。

B 授業の背景となる体験的学習事項：東北の伝統的な生活

今回提案する道徳科授業は、体験学習と連動させることで、より効果が高められると期待される。授業に先行して実施する社会科見学の対象として試みに選んだのが、東京浅草にあるアミューズミュージアムである。2009年に同ミュージアムが開館することとなった背景には、芸能プロダクション「アミューズ」の会長、大里洋吉（1946-）と在野の民俗学者、田中忠三郎（1933-2013）の運命的な出会いがあった。田中は青森の古い民家を訪ね歩いて、使われなくなって久しい道具や着物について調査していた。譲り受けるなどして田中が収集した膨大な古着は、体育館と見紛うような倉庫に山積になっていた。それを目の当たりにした大里は、衝撃的な感銘を受け、これを「東京で見せないといけない」という使命感に駆られたという。のちに、大里は田中を名誉館長に迎え、同ミュージアムを設立した。大里は、「これこそ文化財」、「あのつぎはぎを縫ったのは、間違いなくアーティストです」と古着を絶賛した。大里の父方のご先祖も、十和田湖に近い農村の出身だった⁽¹⁷⁾。

このミュージアムの常設展示のなかには、古い道具類の他、青森県の村々で使われてきた「ぼろ」と呼ばれる古着類が含まれている。今回、とくに関心を寄せるのは「ぼろ」である。江戸時代から何世代にもわたって、つぎはぎをしながら使われてきたものが少なくない。粗い麻布を丈夫にし、保温性を高めるために、何枚も布を重ねたり、刺し子をしたりと工夫が凝らされている。かつての日本人にとって布がいかに貴重だったのか、見る者の心を動かさずにはおかぬ品々である。濃淡の異なる藍染めのつぎはぎには、パウル・クレーを彷彿とさせる美が見てとれる。さんざん着古された服も、縫い糸を抜いて布と糸に分けられた。この布や糸は、擦り切れた服を直す際に使われたり、布団のつめものとして再利用された。どんな小さな布切れも捨てられることなどなかった。このミュージアムでは、ほとんどの展示物を手にとって触れることができる。粗く固い麻の質感、幾重にも重ねられた布の重みを、実際に感じるができるのである。現代に生きる中学生たちに、はかりしれない衝撃を与える体験であろう。たとえば、寝る時にふとんの代わりにくるまる服「ドンジャ」の中には、14キログラムもあるものがあつた。社会科で東北地方の厳しい自然環境について学んだ生徒たちは、幾度となくつぎはぎされた古着に触ってみることで、「なぜこれほど何重にもつぎはぎされているのか」、「なぜこれほど重いのか」、思いをめぐらすことだろう。この体験を通して、既習の自然環境の厳しさを肌感覚で追想し、工夫をこらし郷土で生き抜いてきた人々とその伝統への畏敬の念に思い至るであろう。また、すでに小中学校の家庭科の授業で縫い物をした経験を振り返れば、手縫いで刺し子が施された「ぼろ」を見て触ったとき、それを作るのにどれだけ苦労したか、想像してみることもできるだろう。

C 読み物教材と議論による道徳科授業

貴重な古着を集めた田中忠三郎の文章に描かれる「ぼろ」をまとっていた人々の姿は、現代社会がいかにものを粗末にしているのか、あぶりだすように白日の下にさらさずにはおかない。その姿を前に、いわば現代社会のぼろが出る。今回提案する道徳科の授業では、議論のてがかりとして、以下のような文章を読みながら、ミュージアムでの体験をふまえて議論を深めていく。

「わりな、わりな」と魚に声をかけていた「カッカ」

電化製品などない時代のこと、洗濯は川べりで手洗い、ご飯は薪をくべたかまどで、が当たり前で、家事労働の大変さは現在とは比較にならない。

私が生まれてからは、「アダコ」と呼ばれる子守りが雇われていた。

当時は、近くの村から若い娘さんの子守りやお手伝いとして雇う仕組みがあったのだが、給料というものを支払う習慣はなく、その代わり、三度三度のご飯を食べさせ、盆や正月に着物を新調してやるのが習わしだったのだ。

耕すべき田畑の少ない小作の農家では、その貧しさから、子供が十代になると他家に奉公に出すことが当たり前のように行われていたのだ。

妹が生まれてから、私は近所の乳母に育てられた。

私はその人のことを「カッカ」と呼んで懐いた。

髪はすでに白く、いつも汚れた手ぬぐいで頬かぶりしていたカッカは、粗末な家に住み、針仕事をよくするお婆さんだった。いつも古い浴衣をほどいては襦袢じゅばんにしたり、使い古された布を重ねて刺しておしめを作ったりしていた。

どんなに短い糸でも、どんなに小さい布切れでも大切に作る人だった。

「着物をほどくときは、布を米のとぎ汁につけておくといいんじゃない。糸が抜けやすくて、その糸をまた使うことができる。一寸（三センチ）四方の小さな端切れも粗末にははいけねえよ。布は人の体を包んで寒さや暑さから守ってくれるものだからな。大事なんだ」

物を大事にするのは、それが人の生活を支え、助けてくれるからだ。

食べ物は先祖が恵んでくれるから、人々は生きていける。だからいつも感謝の心を忘れてはいけなとカッカはことあるごとにそう言っていた。

夏の暑い日は、昼寝をする私の傍らに、井戸から汲んできた冷たい水を入れた薬瓶くすりびんをいくつも並べ、ウチワであおいでくれたものである。その風は、まるで天然のクーラーのように涼しく柔らかだった。

冬になると囲炉裏の前で昔語りをしてくれた。

「人はな、亡くなると山に行くものじゃ」

下北にはあの^{おそれざん}恐山霊場があり、そこに暮らす人々は^{あつ}篤い信仰心を持っていた。

「山に行って、そこに^{それい}祖霊となって住んでいなさる。そして、四季折々に山菜となったり、木の実となったりして、子供や孫のところに帰ってくるんじゃ。だから、食べ物は粗末にするものでないよ。大事にして、祖先に感謝しながら食べるんじゃ。それから、祖先は、正月や盆に家に帰ってくる。それ以外でもときどき、家の様子を見に、天井の梁にいなさることがある。だから、だれも見えていないからといって、悪いことはするものでねえど。祖先はみんなお見通しなのだから……」

畑にもよく一緒について行った。野良仕事の合間にはこんな話を聞かせてくれた。

「おらが小せえとき、下北には田は少なくて、食べる物はヒエやアワが多かったよ。ワラビの根っこを掘り出して、^{きづち}木槌で叩いて叩いて、でんぶんをとって、餅コにした。^{くず}葛の根も掘り出した。祖先は代々そうやって、何百年も何千年も生きてきたんだあ」

カッカは万物に生命が宿っていると信じていた。だから山菜を採るときでも「せっかく育ったのに、わりいなあ」と、本当にすまなさそうにワラビやキノコに声をかけながら一つひとつ^つ摘んでいくのである。

流し場で魚に包丁を入れるときなども、その魚に「わりな、わりな」と声をかけていた。魚も生きている。それを獲ってきた漁師も苦労している。生きている物を食べるときには謝り、それに感謝して食べねばいけないのだと言うのである。

物や食べ物を大切にすることの根本はやさしさで、それがどれだけ大事か、カッカが教えてくれた。大切なのは富でも財でもないと、カッカは身をもって教えてくれたのだ。

それから約二十年後。暇を見つけては針仕事に精を出したカッカは、自分が寝たきりになったとき、周囲の手を煩わせまいと、自分が使うであろうおしめを用意していた。仏になったときに着る白装束も縫っていたが、それは麻の着物であった。

「死ねば山さ、行く。山道は険しい。麻の装束は汗はじきが良く、自分で種をまいて、育てた麻から紡いだ麻糸は、土に^{かえ}還りやすいから」

カッカが^{したく}支度した白装束もおしめも長襦袢も、結局使われることはなかった。その頃には、麻布よりも木綿布が一般的になっていたため、親族が町の店から買い求めて着せたからである。

カッカは帰らぬ人となった⁽¹⁸⁾。

社会科地理領域での学習、ミュージアム見学の体験をふまえて、この文章を講読し、考え、議論する授業を展開したい。想定される論点について、以下に例示してみよう。

あ) 豊かさと貧しさについて

この文章で語られる生活は、大量生産・大量消費の現代社会と比べると、物質的な豊かさは比較にならない。しかし、だからといって、今日と比べて当時の東北の人々は不幸なのだということが出来るだろうか。例えば現代の生活でしばしば見受けられるのは、手軽に安い食品や製品を購入し、消費しきれなければ捨ててしまうという光景である。そこでは食品や製品は代わりのあるもの、使い捨てられるものでしかない。さらに世界に目を向ければ、飢餓に苦しむ多くの人たちがいる一方で、膨大な食糧が廃棄されているという、つじつまの合わない問題も起きている。

カッカは、食材ひとつひとつに対して「生命をいただく」という想いを持っている。それを食べることは、大いなる自然の循環と深い関わりを持つことなのである。日常用具に対しても、先祖代々受け継がれたものや、乏しい物資の中から自分の手で苦勞して作ったものであるだけに、粗末にはできない。こうした生活の中では、道具や食物は決してたんなる消費財ではなく、それ固有の生命や歴史をもったもの、それ固有の存在を尊重しなければならないものなのである。

確かに物質的にはカッカの生活は貧しいかもしれない。しかしカッカの生活に比べて、現代の大量消費社会では、「もの」の存在を尊重することが難しくなっている。その結果、私たちは「もの」への感謝や、その重みを感じる心を忘れそうになっているのではないだろうか。「もの」の切実なりアリティとの出会いのない生活は、ほんとうに「豊かな」生活なのだろうか。

「ものを大切に」や「もったいない」という言葉はよく語られる。しかし、「言うは易く行うは難し」という諺のように、この言葉を現代の生活の中で実践している人はまれであろう。「ぼろ」は黙したまま、「ものを大切に」という精神を圧倒的な存在感で体現している。

い) 開発と環境破壊について

自然とともに生きることと、自然を利用し開発する（exploit）ことには、大きな違いがある。自然とともに生きるということは、自然の循環の中に身を置きいれ、自らを適応させることである。それに対して、自然を利用し開発するとは、人間の欲望に合わせていかようにも自然を操作し、加工することである。どちらにも技術的工夫が必要である。しかし、その方向性はまったく逆である。

自然を利用し開発するとは以下のようなことである。夏の暑い日、涼をとるために現代ではクーラーをつける。クーラーは電力によってヒート・ポンプと呼ばれる装置を動かし、ガスを急激に圧縮・膨張させることで人為的に気化熱を生じさせる。それによって空気から熱を奪い、冷気を室内へ送るのである。もちろん、ヒート・ポンプの動力源である電気エネルギーは発電所において火力や原子力などから得られたものである（その源は自然由来の化石燃料やウラン燃料である）。こうして室内がクーラーによって冷却されるまでには、自然には存在することのない、めまぐるしい人為的なエネルギーの変換過程がある。いうまでもなくこの変換過程の中では、資源開発や二酸化炭素の排出などによって、自然環境に大きな負荷がかかっている。

これに比べるとカッカが涼をとる工夫は、どこまでも自然によりそったものである。外気温の変化

の影響を受けないために真夏でもひんやりとしている井戸水が彼女のクーラーである。自然が生み出した冷たさをそのまま工夫して用いているのであって、エネルギーを自分の望むように変換しているわけではない。あくまで自然のエネルギーの流れの中に身を置いて、それを上手に享受しているのである。このことは、カッカの生活が自然環境に対してほとんど負荷をかけていないということを意味している。自然とともに生きるとはこういうことであろう。

このような生き方を支えている礎は、自然に対する「畏敬の念」である。カッカがみずからの死に装束となるはずの麻の着物を縫いながら語った、「麻糸は土に還りやすい」という言葉は、みずからが大いなる自然の循環過程の中の一存在に過ぎないという認識を表しているのだろう。現代社会に生きる私たちにとって、示唆に富む言葉である。

こうした自然利用・開発という論点に関わって、様々な具体的問題に議論をひろげることができる。たとえば、農業に関しては、モノカルチャー、遺伝子操作、農薬の問題、また工業化社会に関しては大気や海洋の汚染といった現代的な問題である。

う）持続可能な社会について

飛躍的な技術の革新と経済の発展の裏で、現代社会には環境問題という形でいたるところでほころびが出ている。法整備や「クリーンなエネルギー」への転換、「3R（リユース・リデュース・リサイクル）」など、様々な方法でそれを繕おうと努力が重ねられてきた。しかし、自然を暴力的に、一方的に利用しながら、場当たりの対応をすることには限界が見え隠れしている。容易に解決しがたい問題を抱えている現代社会にあって、「ぼろ」に触れながら「ものを大切にする」という精神を改めて考えなおすこと、さらにそこから議論を深め、「持続可能な社会」について根本的に問いなおすことは、有意義であろう。

自然とともに生きるカッカの生活は、「持続可能な（sustainable）」社会について改めてよく考えさせてくれる。「ぼろ」を先祖代々受け継ぎ、繕い続けてきたように、カッカは先祖から受け継がれた伝統的生活を粛々と営み続ける。その生活のなかでは、四季に応じて山の幸を採集し、東北の寒い夜に重たい「ぼろ」を何枚もかさねて自分の体温で温まるほかはない。

カッカの生きる社会では、技術開発や生産力の向上、再生可能エネルギーといった言葉はおそらくほとんど意味をもたない。開発（development）と持続可能性のバランスをとる以前に、持続可能性を脅かすものが存在しないからである。しかし、だからといってカッカの社会を、もはや現代が乗り越えた前段階のものだと無視してよいわけではない。むしろそこには、自然と人間との関係や世代間関係をめぐる、現代とは全く異なる価値観があるように思われる。人間は亡くなると自然に還り、しかし再び後代の人々の生活の中に戻ってくるとカッカは考えていた。このような思考に触れることで、持続可能性という概念が新たな光のもとで浮かび上がってくる可能性がある。

え）伝統と郷土を愛する気持ちについて

古来より連綿と続く伝統の中にカッカは生きている。その伝統と歴史は、「何百年も何千年も」続いてきたものであり、それを受け継ぐカッカにはご先祖さまへの感謝と畏敬の念がある。

「ぼろ」の継承にみられるように、東北の村々で受け継がれてきた伝統は、都会の華々しい生活とはまったく無縁であるように見えるかもしれない。しかしそれは、私たち現代人が忘れがちな、生活の中で生きられる伝統である。縫い糸をほどく、食物を加工するといった些細な日常の行動にも、それを考案し連綿と継承してきたご先祖さまへの、身体の中に刻みこまれたと云ってよいほどの感謝の意識がある。そうすると、「祖先はみんなお見通し」という言葉は、カッカの一举手一投足に通底する伝統と、それが培われてきた場所としての郷土への「愛」の表れだと考えることもできるだろう。

それに比べて私たちは通常、自分の手もとにある食物や道具の由来さえ知っていない。携帯電話やコンビニのホットスナックに対して、感謝をいただくことはまれである。その一因には、食品や製品をめぐる、世界をまたいだ、恐ろしく巨大な製造・流過程の不透明さがある。そのせいで、誰・何のおかげで、食物や製品がいま手もとに届いているのかわからなくなっている。生活を取りまく必需品の由来がわからないということは、私たちの生活そのものが誰・何のおかげで成り立っているのかもわからないという根無し草状態へとつながる可能性がある。もし私たちにそうした危惧があるならば、カッカの生活に根付く伝統と郷土への想いには学ぶことがあるはずである。

お）死について

カッカは、「死ねば山さ、行く」と言いながら「土に還りやすい」麻の着物の死に装束を縫っていた。ここには死について、現代人とは異なる理解があるのではないだろうか。

最近、「終活」という言葉をしばしば見かけるようになった。終活とは、残されたものに迷惑をかけぬよう、生前のうちに財産分与の計画をたてたり、お墓をたてたりすることで、自分の「人生の終わりに備えて身の回りを整理する」⁽¹⁹⁾ ことである。こうした取り組みの背景にあるのは、人間はひとりで死んでいくのではなく、社会的な存在として、その死に際してもまわりの人々を顧慮する必要があるという思いであろう。カッカもまた、自分が病気になったとき、また亡くなるときにひとに迷惑をかけたくないという思いをもち、おしめや麻の着物を用意していた。みずからの死がもたらす社会的影響を考慮する点では終活と同じである。

しかしカッカは、死が山（自然）への回帰であると考えていた。死の際にまとう着物が麻であるのは、それが「土に還りやすい」からである。死後は祖先の住む恐山へと還り、祖先とともに後代の人々の生活を助ける。ここで個人の死は、社会的なものである以上に自然のものとして捉えられている。自然は、近代科学が想定するような操作可能な物質ではなく、「万物の生命」の母胎として生きている。カッカにとって死は喪失ではなく、生の源への還帰なのである。このような価値観、死生観について、議論をめぐらせるのも興味深いだろう。

3. 指導上の留意点：「哲学対話」の実践を参考にした効果的な授業進行について

こうした論点から授業を進めるにあたって、留意点をいくつか確認しておこう。「考え」、「議論する道徳」について、学習指導要領には「道徳科における問題解決的な学習とは、生徒一人一人が生きる上で出会う様々な道徳上の問題や課題を多面的・多角的に考え、主体的に判断し実行し、よりよく生きていくための資質・能力を養う学習である」⁽²⁰⁾と記されている。

他教科と同様に道徳科の授業においても、「主体的・対話的で深い学び」を積極的に取り入れることが求められている。その際には、生徒一人一人が主体的に考え、相手の意見を尊重しながら議論できるようにするための工夫が求められている。授業中の議論を深めるためのそうした工夫の一つとして、「哲学対話」と呼ばれる教育実践によって培われた知見が参考になる。哲学対話による授業については、すでに一定の研究蓄積や関連書籍が国内にも存在している。特に子どもが哲学対話をする場合、「子どもの哲学」やP4C（philosophy for children）と呼ばれることが多い。例えば、仙台市の小学校で行われた授業実践の事例が庄司と堀越によって報告されている。これは「生命尊重」を主題とした小学6年生の道徳の授業にP4Cを導入した例である。「子どもの意見から『問い』を立てたことで、主体性が生まれ、考える意欲につながることで、「対話を通して考えの変化や深まりが見られ、協働的な学びの中で考える力が高まっていること」などが、P4Cの導入によって確認できたと庄司と堀越は報告している⁽²¹⁾。また、東京都のお茶の水女子大付属小学校では独自教科「てつがく」を2015年度から設け、学校全体で哲学対話に取り組んでいる。「他教科では自信がなく意見を言わない児童も、哲学対話では自分の考えを話すことが多く、教師の側も子供を深く知る機会になる」という意見が教員から挙がっている⁽²²⁾。

以上に挙げた実践例で一定の効果が得られたことは、次に挙げる「哲学対話」の4つの必要条件を満たしていたことによる。(1)「哲学的な探求を真剣に行うこと」、(2)「教え込もうとするのを避けること」、(3)「子どもたちの意見を尊重すること」、(4)「子どもたちの信頼を呼び起こすこと」⁽²³⁾。なお、こうした哲学対話への取り組みは、埼玉県の開智学園や東京都の東洋大学京北高等学校のように、中等教育段階で積極的に取り入れられている例がある。

哲学対話の導入の仕方については、「P4C Japan」や「特定非営利活動法人 こども哲学・おとな哲学 アーダコーダ」などの関連団体の支援も得られる。例えば、「アーダコーダ」では哲学対話の進行役を派遣している。また、「P4C Japan」のサイトには哲学対話を導入した授業の指導案や実践報告が記録されている。そのなかには、美術館で鑑賞した抽象画を哲学対話を通して解釈した実践報告もある⁽²⁴⁾。抽象画を解釈する実践例では、まず子どもたちがお互いに感想を言い合うところから始めている。当初、子どもたちは素朴で直感的な感想に終始する。しかし、教師の適切な支援によって、はじめの率直な感想は絵の意味解釈の議論へと深められる。本稿の授業でもこのように、まずは子どもたち同士で「ほろ」の感想を共有させることから始めることができよう。「汚い」とか「貧乏臭い」といった感想を述べる生徒もいることだろう。それを消極的に捉える必要はない。子どもたちのなか

でそうした意見が哲学対話を通して深められることが重要なのである。「ほろ」に美しさを見る子どももいるかもしれない。なぜ美しさを感じたかという問いを追究していけば、「ほろ」に「ものを大切にする」という精神が織り込まれていることを子どもたちは見つけるかもしれない。哲学対話は、「主体的・対話的で深い学び」の質を高めるための工夫のひとつとして、道德科の授業との親和性が高い手法であると思われる。

おわりに

東北地方の厳しい自然環境の中で、何世代にもわたって先祖から受け継いだ「ほろ」をなんども繕い、身にまよってきた人たちがいた。一見、その生活は、見すばらしく、貧しく見えるかもしれない。生徒たちが慣れ親しんだ日常とはかけはなれた、異質な世界に属していると見えるかもしれない。しかし、社会科における東北地方の地理的・生活的条件の学習、「ほろ」に直接触れる体験、さらに、生徒間での議論・対話を通して、生徒たちは少しずつその世界と価値観に心を寄せ、近づいていくこともできよう。異質に見える世界に触れながら、自分たちの日常をあらためて見つめなおすこともできよう。自然を強引に人間の都合に合わせようとした結果、私たちの社会がかかえこんでしまった困難な問題は、自らを自然に合わせ、つつましく生きてきた日本の伝統的な暮らし、文化のなかでは、いかに巧みに避けられ、予防されていたのか、考えてみることができよう。もとより、道德科が育むことを期待されている知識、意欲、態度は、単に個人としての問題であるのではない。ひとりひとりの人間と取り巻く社会集団の関係、人間と自然がとりむすんでいる関係のあり方の問題でもある。そして、すっかり忘れ去られたかのように見えながら、実は、たとえ細々とした形ではあっても、現代にも大切に受け継がれている日本の伝統文化のすばらしさに気づくならば、自ずから祖先への感謝と尊敬の念を抱くにいたるにちがいない。もとより、このような学習の筋道は、ただ一回の授業で実現しうるものではなく、学校教育全体の活動を通じて少しずつ実現がめざされてしかるべきことである。

〔付記〕本稿は、早稲田大学大学院教育学研究科において、坂倉が担当する演習科目を履修中の大学院生の中から、有志を募って実施した共同研究の成果の一部である。

注

- (1) 文部省「学習指導要領社会科編（試案）」1947年、第一章第一節（「学習指導要領データベース」<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs1/chap1.htm>, 2017年9月26日最終閲覧）。なお、こうした戦後直後の社会科の理念を受け継ぐ教育研究団体として、1958年に発足した「社会科の初志をつらぬく会」がある（公式HP <http://www.s-syoshi.com/>, 2017年9月27日最終閲覧）。
- (2) 1950年代初頭に文部大臣天野貞祐は、従来の修身科と当時の社会科の欠点を乗り越えた「新しい道德教育」の必要性を訴えている（天野貞祐「私はこう考える 教育勅語に代るもの」『朝日新聞』1950年11月26日朝刊）。天野の主張は直ちに道德の時間特設に結びついたわけではないが、これ以降道德教育の振興政策が推し進められることになった。また押谷によれば、1950年の朝日・読売などの各新聞社による世論調査におい

て、修身科の復活を望む声は4～7割を占めている。道德教育の振興がある程度までは世論を反映するものだったことがうかがえよう（押谷由夫『「道德の時間」成立過程に関する研究』東洋館出版社、2001年、95頁参照）。その背景のひとつとして、1951年には統計上の戦後の少年非行件数が第一次のピークを迎えていることも影響した可能性がある（時事通信社編『教育年鑑 1957年版』時事通信社、1956年、115頁）。例えば同年に発表された教育課程審議会答申「道德教育振興に関する答申」では、従来の道德教育の不十分さを示すものとして、「終戦後の成人社会からの好ましくない影響もあって、一部の児童、生徒の間には、著しい道德の低下が現れていることも遺憾ながら事実として認めざるを得ない」と記されている（中野光・藤田昌士編著『史料 道德教育』総合労働研究所、1982年、154頁）。また「青少年の不良化の事実に対する不安と焦り」が道德教育振興政策の背景にあると、当時の日本教育学会の文書「道德教育に関する問題点（草案）」（1957年）に記されている（貝塚茂樹監修『文献資料集成 日本道德教育論争史』、第12巻、『「特設道德」論争』日本図書センター、2015年、657頁）。

- (3) ここでは対比をわかりやすくするため便宜的に「特設主義」という言葉を使うが、この語は必ずしも文部省の見解とは一致しておらず、使用には慎重を期す必要がある。注(8)を参照。
- (4) 道德教育の振興政策をめぐる当時の議論を俯瞰するにあたっては、特に以下を参考にした。加藤地三・八木淳他編『戦後日本教育資料集成』、第6巻、第3章（三一書房、1983年）。中野光・藤田昌士編著『史料 道德教育』第2章（総合労働研究所、1982年）。貝塚茂樹監修、『文献資料集成 日本道德教育論争史』、第12巻、前掲。また、道德の時間特設へと至る過程における社会的および教育論上の背景を明らかにしたもののひとつとして、押谷前掲書が参考になる。
- (5) 天野貞祐は、教育勅語の失効が招いた国民道德の規準喪失を危惧し、修身科に代わるものが学校教育に必要であると主張する。また勝部真長は、道德教育の方法を(1)日常生活の中で問題解決を通して道德的態度を身につける間接的方法（生活指導）と、(2)倫理的知識をじかに教授する直接的方法とに区別したうえで、両方法を道德教育に不可欠な「表門」と「裏門」の相互補完的關係だと論じている（勝部真長『道德教育』大日本印刷株式会社、1959年36-41頁）。こうした見地から勝部は、両方法を組み込んだものとして特設道德を擁護するのである（勝部真長「特設時間の性格」4頁、前掲『文献資料集成 日本道德教育論争史』、第12巻、484頁、参照）。天野と勝部の議論とその教育論的背景については、押谷、前掲書が詳しい。そのほか、1958年に開催された日本教育学会「道德教育に関する宿題報告とシンポジウム」（前掲『文献資料集成 日本道德教育論争史』、第12巻、所収）では、特設賛成派と反対派をそれぞれ代表する大学人が出席し直接議論をかわしており、当時の論調を知るうえで参考になる。賛成派からは稲富栄次郎、森昭（条件づき賛成）が、反対派からは上田薫、川合章などが出席している。
- (6) 「時間特設には反対」、『日教組教育新聞』1957年11月22日、前掲『戦後日本教育資料集成』、第6巻、306-307頁。上述の日本教育学会「道德教育に関する宿題報告とシンポジウム」での稲富の整理によれば、特設反対論の主なものは以下である。(1) 特設道德は修身科の復活である。(2) 道德教育は特定教科ではなく全教科を通して行われるべきである。(3) 道德教育は外国にはなく、日本にしかない。(4) 道德教育は生活指導で十分である。
- (7) 押谷、前掲書、103頁。
- (8) 教育課程審議会答申「小学校・中学校教育課程の改善について」1958年、前掲『史料 道德教育』所収、195頁。したがって、「全面主義」に対して「特設主義」の語を用いることは、歴史的な文脈があつてのことであり、字句上の対応関係は明瞭ではない。
- (9) 文部省「小学校「道德」実施要綱」1958年、前掲『戦後日本教育資料集成』、第6巻、307-308頁。
- (10) 以上、文部省「新しい教育課程」1958年、前掲『戦後日本教育資料集成』、第6巻、419頁。
- (11) 学校教育全体を通じて行う道德教育の「要」であるということ。2008年度に改訂された学習指導要領による。
- (12) 中央教育審議会答申「道德に係る教育課程の改善等について」2014年（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1352890.htm、2017年9月27日最終閲覧）を参照。

-
- (13) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」2015 年 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/, 2017 年 9 月 27 日最終閲覧)。
 - (14) 貝塚茂樹『道德教育の取扱説明書』学術出版会, 2012 年, 103-104 頁, 参照。
 - (15) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」2015 年, 2 頁。
 - (16) 文部科学省「中学校学習指導要領」2015 年, 第 3 章, 第 2C。
 - (17) 篠崎弘「(ニッポン人脈記) つむぐ 織る: 2 ボロにこそ文化が宿る」『朝日新聞』2012 年 1 月 26 日夕刊, 参照。
 - (18) 田中忠三郎『物には心がある。消えゆく生活道具と作り手の思いに魅せられた人生』アミューズエンターテイメント, 2009 年, 40-43 頁。
 - (19) 「終活とは?」(『終活のミカタ』HP <https://shukatsu-mikata.jp/shukatsu>, 2017 年 9 月 28 日最終閲覧)。
 - (20) 文部科学省「学習指導要領 中学校 特別の教科 道德」2015 年, 94 頁。
 - (21) 庄子修・堀越清治「教科等の授業における P4C (子どもの哲学) 活用の可能性を探る」『宮城教育大学 教育復興支援センター紀要』第 4 巻, 2016 年, 65 頁。
 - (22) 仲尾匡代「小中学生も「てつがく」, 対話で考える力, 養う」『日本経済新聞』2017 年 6 月 23 日夕刊, 9 頁。
 - (23) マシュー・リップマン, アン・マーガレット・シャープ, フレデリック・オスカニアン『子どものための哲学授業: 「学びの場」のつくりかた』河野哲也・清水将吾訳, 河出書房新社, 2015 年, 150-158 頁。
 - (24) 枅形公也「美術館で P4C part1-part2」(http://p4c-japan.com/media_type/aboutclass-ja/, 2017 年 9 月 28 日最終閲覧) 参照。